

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

QUANDO AS CRIANÇAS CHEGAM PELA PRIMEIRA VEZ À EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS

Célia Verônica Marcarini, Vania Carvalho de Araújo***

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo inicial de acesso e permanência das crianças em uma instituição de educação infantil pública do município de Vila Velha (ES) que atende crianças somente a partir dos três anos de idade. Na primeira etapa de investigação, com duração de um mês, realiza-se um estudo exploratório qualitativo buscando observar e descrever as expectativas e os conflitos iniciais evidenciados nas interações entre as crianças que, pela primeira vez, frequentam a creche. Partindo-se das observações iniciais identificadas, a segunda etapa da pesquisa, transcorrida até o final do ano, realiza um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2009). Tendo como sujeitos da pesquisa as crianças, a professora da turma e a cuidadora, foram utilizados como instrumento de coleta e análise de dados a observação participante, o diário de campo e entrevistas do tipo semiestruturada. Identifica-se a adaptação das crianças como estratégia predominante utilizada no trabalho com os educandos e propõe-se o acolhimento como uma prática necessária a ser considerada em todo o processo de acesso e permanência das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Acesso e permanência na educação infantil. Adaptação escolar. Ritual de passagem e educação infantil.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Rede Municipal de Educação de Vila Velha (ES). Endereço para correspondência: Av. São Paulo, n.º 1950, apto. 303, Praia da Costa, CEP 29101-300, Vila Velha (ES). E-mail: celiazon@hotmail.com

** Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES). Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil (CE-UFES) e do Grupo de Pesquisa (CNPQ) Infância, Educação, Sociedade e Cultura (IESC). Endereço para correspondência: Rua Odete de Oliveira Lacourt, n.º 426, apto. 102, Jardim da Penha, CEP 29060-050, Vitória (ES). E-mail: vcaraujofes@gmail.com

WHEN CHILDREN GET TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A VIEW FROM THEIR EXPERIENCE

ABSTRACT

This study aims to analyze the initial process of access and permanence of children in a public early childhood education institution in the City of Vila Velha, ES, Brazil, which serves children only over age 3. During the first stage of the investigation, which took one month, we carried out a qualitative exploratory study in order to observe and describe the initial expectations and conflicts shown through interaction among the children who attended daycare for the first time. Starting from the initial observations identified, the second stage, we carried out an ethnographic case study (ANDRÉ, 2009) until the end of the year. The subjects involved in the study were the children, the teacher and the caregiver. Data were collected using participant observation, a field journal and semi-structured interviews. We identified children's adaptation as the predominant strategy adopted while working with these children, and we propose acceptance as a necessary practice to be taken into account during all the process of access and permanence of children in early childhood education.

Keywords: *Childhood education. Access and permanence in childhood education. School adaptation. Ritual of passage and childhood education.*

CUANDO LOS NIÑOS LLEGAN POR PRIMERA VEZ EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA DESDE SUS EXPERIENCIAS

RESUMEN

Esta pesquisa tiene por objetivo analizar el proceso inicial de acceso y permanencia de los niños en una institución de educación infantil pública de la municipalidad de Vila Velha (ES) que atiende niños solamente a partir de los tres años de edad. En la primera etapa de investigación, con duración de un mes, se realiza un estudio exploratorio cualitativo buscando observar y describir las expectativas y los conflictos iniciales evidenciados en las interacciones entre los niños que por primera vez frecuentan la guardería infantil. A partir de las observaciones iniciales identificadas, en la segunda etapa de la pesquisa, transcurrida hasta el final del año, se hace un estudio de caso de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2009). Teniendo como sujetos de la pesquisa los niños, la profesora del grupo y la cuidadora, se utiliza como instrumento de recolección y análisis de datos la observación participante, diario de campo y entrevistas de tipo semiestructurada. Identifica la adaptación de los niños como estrategia predominante utilizada en el trabajo con los niños y propone el acogimiento como una práctica necesaria a ser considerada en todo el proceso de acceso y permanencia de los niños en la educación infantil.

Palabras clave: *Educación Infantil. Acceso y permanencia en la educación infantil. Adaptación escolar. Rito de iniciación y educación de la primera infancia.*

1 INTRODUÇÃO

As primeiras experiências das crianças na educação infantil são marcadas por diferentes expectativas por parte tanto delas quanto dos adultos. Elas passam a fazer parte de um espaço distinto daquele vivido na família, na rua, em seu bairro, com seus vizinhos, etc. A necessidade de um local seguro para deixar os filhos enquanto os pais trabalham tem feito com que as crianças se distanciem dos vínculos familiares para interagir com esse novo ambiente. Assim, entrar na creche significa, por vezes, conviver com novas experiências, conquistar amigos, relacionar-se com outros adultos e lidar com situações ainda não vividas. Contudo, receber as crianças também é uma novidade para a instituição. Esta já antevê alguns conflitos e busca estratégias muitas vezes traduzidas como práticas de “adaptação”.

O termo “adaptação” se origina etimologicamente do vocábulo latino *adaptare*, que quer dizer “[...] em direção ao conveniente e adequado, significa ajustar, acomodar, amoldar [...]” (ADAPTAÇÃO, 1968, p. 77). Esse significado passou a ser muito utilizado pelas ciências naturais para se referir à capacidade de adaptação dos seres vivos ao meio ambiente, sendo fundamental para sua sobrevivência a necessidade de se enquadrar, ajustar, acomodar e amoldar às novas estruturas ambientais. Significado semelhante encontra-se no dicionário Aurélio (ADAPTAÇÃO, 2004, p. 48), quando a adaptação, em termos biológicos, significa “[...] o ajustamento de um organismo, particularmente do homem, às condições do meio ambiente”.

Utilizado também por algumas correntes da psicologia, o termo “adaptação” refere-se às modificações comportamentais do indivíduo para responder aos estímulos ambientais e ajustar-se ao meio, resultando daí a sua adaptabilidade (NOVAES, 1976). Assim, de acordo com essa concepção, aqueles que não respondem, de forma positiva, a um determinado tipo de comportamento esperado deixam transparecer uma dificuldade de “adaptação”. Essa concepção de adaptação também influenciou o campo da escola. No caso das crianças menores, com certa frequência, espera-se que, desde o início de sua entrada na instituição, demonstrem um comportamento “tranquilo”, “ajustado” e que, acima de tudo, acostumem-se, dentro de um curto espaço de tempo, com as rotinas ali existentes. De modo geral, quando as crianças reagem “positivamente” a essa primeira experiência, diz-se que elas fizeram uma “boa adaptação”.

Se a adaptação ainda se apresenta como uma prática corrente no campo da educação infantil, compreender como as crianças reagem, vertem e subvertem formas de acesso e permanência na instituição possibilita-nos observar que, embora os processos ensejados de “adaptação” das crianças – principalmente em seus primeiros dias – exijam formas normatizadas de agir por parte dos adultos, as crianças conseguem transpor tais práticas para outros universos de significação, criando estratégias próprias de resistência, de descoberta e de permanência na instituição, deixando entrever um campo conflituoso e em permanente disputa entre os reiterados modos utilizados pelos adultos na administração do tempo e as formas singulares com que as crianças ressignificam tais experiências. Para Sarmiento (2005, p. 21),

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa

cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que elas produzem, a partir de suas próprias práticas [...].

Esta pesquisa – realizada em uma turma de educação infantil pública do município de Vila Velha (ES), denominada de Infantil Três¹, cujas crianças iniciam suas atividades na creche a partir dos três anos de idade – tem como ponto de partida, em sua etapa inicial de trabalho de campo, um estudo exploratório com duração de um mês. O contato inicial com a instituição ocorreu antes do início das aulas e nas semanas seguintes do mês de fevereiro. Após o estudo exploratório inicial, a etapa seguinte de investigação deu-se por meio de um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2009) realizado entre março e dezembro. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras, a diretora da instituição e vinte e uma crianças (oito meninos e treze meninas).

Se o estudo exploratório possibilitou acompanhar o movimento inicial de inserção das crianças na instituição, a escolha por um estudo de caso do tipo etnográfico nos fez adentrar na complexidade das experiências transcorridas diariamente até o final do ano letivo. Assim, por meio da observação participante, dos diálogos com as crianças e das anotações em diário de campo, foi possível identificar falas, silêncios, olhares, gestos que nos ajudam a compreender melhor as fronteiras entre os modos peculiares de agir e interagir das crianças diante do inusitado, do desconhecido e dos conflitos que emergem com sua entrada e permanência na creche, pela primeira vez, com as atividades utilizadas pelas professoras como estratégias de “adaptação” das crianças na instituição. A turma foi recebida pela professora efetiva, que estava grávida. Em função de sua licença-maternidade, na segunda quinzena de agosto, uma professora substituta assumiu a turma, permanecendo nela até o último dia letivo. Durante todo o ano letivo, a turma também era acompanhada por uma profissional denominada “cuidadora”², que auxiliava a professora em suas atividades diárias com as crianças.

Nas primeiras semanas de entrada das crianças na instituição, a permanência no campo de pesquisa ocorreu diariamente; porém, a partir do mês de março, ela se deu em dias alternados. Atentando para os diferentes acontecimentos na instituição, seja nos seus ambientes internos, seja nos espaços externos à sala onde as crianças permaneciam a maior parte do tempo, era necessário um olhar apurado e uma escuta sensível sobre a realidade a ser pesquisada.

Com o objetivo de dar um tratamento ético a todo o processo de pesquisa, formalizou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado às famílias e à instituição de educação infantil. As reflexões de Kramer (2002) nos auxiliaram na escolha de manter os nomes reais das crianças. Para proteger suas identidades, não foram divulgados os seus sobrenomes, o nome da instituição que frequentam, bem como os nomes dos adultos que ali trabalham.

¹ Nomenclatura denominada pela Secretaria Municipal de Educação. No período vespertino, horário em que a pesquisa foi realizada, só havia uma turma do Infantil Três.

² No município de Vila Velha (ES), as turmas de três anos são acompanhadas por uma professora da turma e uma “cuidadora”, profissional contratada com formação mínima exigida, ou seja, o ensino médio.

2 ENTRANDO NA INSTITUIÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS CRIANÇAS

Antes da chegada das crianças, muitas expectativas se evidenciam por parte de todos: crianças, família e profissionais da instituição. Preparar para recebê-las consiste também em enfrentar algumas reações já conhecidas por quem atua na educação infantil, tais como choros, gritos, olhares de surpresa e de desconfiança, alegrias, tudo isso misturado a uma série de procedimentos, combinados, arrumações, que, aos poucos, vão dando forma à organização dos espaços e dos tempos. Contudo, se há uma suspensão no ar sobre o necessário conhecimento mútuo entre crianças e adultos, outras formas mais institucionalizadas de agir vão se impondo, principalmente quando tais vivências mobilizam estratégias organizadas de trabalho que nem sempre implicam estratégias mais coletivas de ação. Questionada sobre os critérios utilizados para a distribuição das turmas do Infantil Três, a professora diz o seguinte: “Este é meu primeiro ano nessa escola. Quando cheguei aqui, as turmas já estavam distribuídas. Não me importo em trabalhar com essa turma, pois gosto de trabalhar com as crianças pequenas, mesmo se eles apresentam maior dificuldade de adaptação”.

Em outro momento, indagada por que as professoras, de um modo geral, não querem assumir a turma do Infantil Três, a diretora assim comenta: “As professoras dizem que o Infantil Três é uma turma muito difícil de trabalhar devido aos constantes choros das crianças no período de adaptação e porque as crianças demoram muito a entrar no ritmo da escola”.

Desde o primeiro dia de trabalho, há uma rigidez na divisão dos tempos e dos espaços na instituição. Esta organização ocorre praticamente todos os dias. Seu objetivo é que as crianças internalizem o momento “certo” para cada situação. Esse momento “certo” envolve não só as próprias crianças como também a professora e a cuidadora, que passam toda a tarde atentas ao relógio para poder cumprir o que é proposto dentro do tempo estabelecido no planejamento.

Gradativamente, as crianças começam a ser orientadas a se adaptar às rotinas. Com frequência, a professora e a cuidadora parecem exaustas e irritadas ao cobrar “bons comportamentos” na expectativa de que as crianças desempenhem atividades coletivas. Diante das frequentes cobranças, algumas crianças buscam meios para não atender ao que a professora solicita, utilizando estratégias para burlar o que é proposto.

Com a permanência na creche, as crianças também parecem estar diante de algo novo, repleto de possibilidades e de descobertas. Elas buscam aproximar-se de outras crianças, ora com companheirismo, ora com disputas. Aproximam-se da professora e cuidadora, pegam seus cabelos, observam suas roupas, suas unhas pintadas e expressam uma opinião sobre a cor. Envolvem-se em brincadeiras e exploram os objetos à volta, mesmo uma pequena tampinha, uma colher de plástico, uma figurinha, passando quase toda a tarde com a posse de tal objeto, como se fossem pequenos tesouros. A perda desses tesouros provoca conflitos até mesmo entre aqueles que geralmente não choram. Mostram-se curiosas e atentas. Dificilmente conseguem passar por algum objeto sem tocar ou tecer comentários. Enquanto andam pelo corredor, Emile olha para cima, onde está fixado um quadro de Tarsila do Amaral, “Abaporu”, e diz “Nossa, que pé grande! Parece a barriga!”.

Sua fala gera outros comentários por parte das crianças. A cuidadora que acompanha a turma faz uma expressão de riso e explica que essa artista gosta de desenhar assim. Emile, ao passar por outros espaços, observa, faz comentários e se envolve não apenas com os objetos, mas também com as pessoas que estão próximas. Outras crianças, como Emile, demonstram curiosidade com o novo espaço. Passam a conviver com as possibilidades de descobertas, mas também de estranhamento. No entanto, no decorrer dos dias, percebem que o choro e os gritos de nada adiantam para fazer com que os adultos mudem o propósito de mantê-las na escola.

3 AS RESISTÊNCIAS EM PERMANECER NA INSTITUIÇÃO

Desde o primeiro dia de aula, algumas crianças resistem em ficar na instituição. Essas resistências são manifestadas de várias formas. O choro se apresenta de modo mais intenso e comum. A ocorrência do choro aparece com frequência no primeiro mês, principalmente nas crianças que não haviam frequentado antes nenhuma instituição. O choro acontece geralmente na entrada. Passados os dois primeiros meses, ele aparece em momentos específicos, como, por exemplo, quando uma criança é solicitada a realizar alguma atividade que julgava não ser capaz, quando diz sentir saudade da mãe ou quando se sente fragilizada pelo fato de perder a posse de algum objeto, como um brinquedo, uma mochila, uma chupeta ou outros pertences. Algumas vezes, essa perda de posse dos objetos é provocada pelos próprios colegas; em outras, quando demandada pela professora.

Muitas resistem explicitamente; todavia, esse não é o caso de Daniel, que vive sua experiência de estar na creche pela primeira vez. Ele chega à porta da sala segurando a mão de sua irmã com um olhar assustado. Sua irmã o faz entrar na sala e fecha a porta. Ele chora baixinho, e as lágrimas escorrem pelo seu rosto. Daniel abraça sua mochila, senta-se na cadeira e fica observando os colegas por alguns minutos. Às vezes, ainda com os olhos molhados, faz uma expressão de riso para alguma situação que acontece com os colegas. Não participa de nenhuma atividade proposta pela professora, mantém-se sentado e agarrado à sua mochila e só a deixa no momento em que a professora o chama para ir ao parquinho. Diante das pessoas estranhas a ele, busca, com seu olhar, a presença da irmã, que é da turma do Infantil Cinco. Já no parquinho, pergunta se a irmã também virá; entretanto, os horários de parques são divididos por turma. Assim Daniel se mantém calado e prefere ficar sentado, observando os colegas. Permanece durante os 30 minutos do parquinho ali sentado. Parece não ser percebido pelos adultos e só se levanta quando a professora chama a turma para lavar as mãos e voltar à sala.

Já na sala, a professora solicita que todas as crianças se sentem em frente ao televisor para assistir a um vídeo. Daniel não senta com a turma e fica observando da janela o grupo do Infantil Cinco que brincava no parquinho, ao lado da sala. Novamente começa a chorar. “Pesquisadora: – O que foi Daniel? Daniel: – Tô vendo minha irmã. Quero ficar aqui olhando ela.”

De fato, ele não se interessou pelo filme e continuou ali observando a irmã até a professora o chamar para lanche. Os horários de parquinho não estão estruturados de forma que promovam maior encontro entre as crianças. Para

Daniel, talvez fosse confortante, principalmente nos primeiros dias, estar próximo da irmã.

Esses episódios evidenciam a organização dos tempos baseados nas rotinas que atravessam a vida da creche. Para Barbosa (2006, p. 182), “[...] a existência das rotinas, como seu conteúdo, são apresentados como se fossem únicos, naturais e indiscutíveis”. Com base nessas rotinas, são pensados os tempos e os espaços na educação infantil. Parece complexo, diante da organização interna, ousar e repensar outras formas de promover encontros entre os colegas de outras turmas, bem como o reencontro com crianças que se conhecem fora do ambiente escolar. O que é oferecido parte quase sempre de uma organização vinda do adulto, que consiste em trabalhar a criança para que ela realize as atividades contidas dentro dessa rotina. Barbosa (2006) ainda destaca que participar ou não das atividades de rotina, cumprir os tempos e os horários existentes na escola e ter sucesso ou não nas atividades propostas classifica as crianças entre as adaptadas e as não adaptadas. A autora ressalta que as crianças não adaptadas exigem uma atenção especial do educador.

Assim, há de se considerar um olhar sobre as especificidades das crianças e um cuidado no planejamento dessas atividades, observando o que as crianças sentem, como se manifestam, como reagem às situações, sem ter previamente definidos os conceitos sobre ela e suas reações ao entrar na creche.

Debortoli (2008, p. 91), ao analisar a divisão do tempo no cotidiano da educação infantil, ressalta que

Os tempos educacionais vão constituindo rotinas de distribuição de espaços e relações. Condicionam ritmos e disposições, em um escoamento controlado daquilo que vai se tornando disponível às crianças e, por consequência, também às professoras. Momentos de alimentação, descanso e higiene aparecem como tempos fixos e estruturantes de um ritmo constante e invariante.

Na distribuição dessas rotinas, não se priorizam tempos com atividades que favoreçam o acolhimento, como, por exemplo, levar as crianças a conhecer previamente os adultos e o espaço da instituição antes do primeiro dia letivo. Ou até mesmo promover encontros das crianças do Infantil Três com as crianças de outras turmas. Ou também realizar rodas de conversas explicitando a rotina do dia e ouvindo a opinião das crianças sobre a divisão desses tempos. Para De Angelo (2011), essas rodas de conversas, que necessariamente não precisam ter o formato de roda, constituem um momento de falas e escutas, em que, coletivamente, são partilhados diálogos, informações ou experiências pessoais. Em nenhuma ocasião, observou-se que essa rotina tivesse sido explicitada para a criança com o intuito de, igualmente, ouvir suas opiniões. Tais atitudes de acolhimento poderiam ajudar Daniel a lidar com seus medos, suas inseguranças, seus estranhamentos diante de um espaço e de pessoas desconhecidos.

A resistência de Daniel a essa rotina que se inicia não é manifestada como reações que despertem a atenção dos adultos, pois ele não incomoda, apenas observa e mantém-se calado. Entretanto, as crianças podem dizer muito com seus silêncios ou por meio de outras formas de expressão de suas diferentes linguagens. Para Rocha (2008, p. 45), é importante lembrar que, “[...] quando o outro é

uma criança, a linguagem oral não é a central, nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

Perceber as formas de comunicação de Daniel poderia nos remeter à ideia de que ele apresenta comportamento tímido e pouca interação social. Não obstante, segundo Corsaro (2011), a criança observa seus pares para poder se apropriar das tentativas de acesso àquele grupo que é novo para ela. É com a observação que a criança vai entendendo quais são as estratégias que irá usar para poder integrar-se com os colegas. Para as crianças, obter acesso aos grupos de brincadeiras, manter interações e fazer amigos não é uma tarefa fácil, pois, para isso, elas precisam criar estratégias de acesso. Em seu artigo 9.º, a Resolução n.º 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traz o seguinte trecho: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009, p. 4). Garantir tal prerrogativa no cotidiano da educação infantil é uma estratégia importante para a construção de novas sociabilidades entre as crianças e entre as crianças e os adultos no cotidiano das instituições.

4 A DESCOBERTA DAS AMIZADES E DOS CONFLITOS

Nos primeiros dias de “aula”, há poucos conflitos entre as crianças. Elas buscam explorar as possibilidades do novo espaço e mostram-se observadoras das reações de choro e das resistências dos colegas. Na segunda semana, intensifica-se a disputa pelos mesmos brinquedos, e os conflitos começam a surgir. Ora tais conflitos são resolvidos com empurrões, tapas, mordidas, ora com frases como “Não sou mais sua amiga”, “Você não pode brincar”. As crianças buscam a professora para fazer as queixas e pedir sua intervenção diante de uma situação conflituosa; porém, elas também se mostram solidárias com os seus pares. Isso é constatado quando um colega chora. Logo alguém se aproxima, observa ou pergunta por que está chorando e se propõe a ajudar. Ao mesmo tempo que disputam os mesmos brinquedos, são capazes de partilhar ou emprestar algo que está em sua posse. Entre os conflitos e atitudes de solidariedade, vão enriquecendo suas experiências na convivência com o outro.

Yasmim, por exemplo, em vez de brincar, prefere ficar próxima à pesquisadora. Às vezes, segura a sua mão e conta das brincadeiras que faz com o primo em casa. Daniel olha os colegas a brincar e chora baixinho; está muito quente, suas lágrimas se misturam ao suor. A pesquisadora se aproxima dele e trava o seguinte diálogo:

Pesquisadora: – Daniel, você quer água?

Ele balança a cabeça dizendo sim. A pesquisadora segura sua mão, e eles vão caminhando em direção à sala.

Yasmim vem atrás e diz: – Vou com vocês. Também quero água.

Pesquisadora: – Daniel, você tem garrafinha na mochila?

(Um combinado que a professora faz previamente com as famílias é que todas as crianças devem ter, em função do forte calor, uma garrafinha portátil para água na mochila).

Daniel: – Não sei.

Yasmim: – Pode deixar, se ele não tiver eu empresto a minha.

As duas crianças pegam a garrafinha de Daniel que estava na mochila e a enchem com água fresca. Depois, retornam ao parquinho. Daniel não chora mais, mas prefere continuar a observar os colegas a brincar. Yasmim se aproxima de Eloísa, cochicha algo com ela, e as duas saem de mãos dadas pelo parquinho. Embora Yasmim busque aproximação com meninos e meninas, demonstra maior afinidade com as meninas. Essa preferência fica mais evidente após alguns dias, quando cria vínculos mais intensos com Eloísa, Victoria e Charlotte, formando um pequeno grupo. Estão sempre juntas, principalmente durante as brincadeiras no pátio.

É por meio das amizades que passam a ter acesso às brincadeiras e aos jogos com os amigos. Com a amizade, nasce a solidariedade com os colegas, no momento em que caem, choram ou precisam de defesa. É comum, entre as crianças, atitudes de ajuda e argumentos de defesa de seus pares. Segundo Corsaro (2011, p. 165),

Para as crianças em idade pré-escolar, amizade serve principalmente a funções integrativas específicas (acesso, construção de solidariedade e confiança mútua e proteção do espaço interativo). As amizades raramente são duradouras ou baseadas em características pessoais percebidas nos colegas [...] a natureza dos processos de amizade varia em contextos sociais e culturais.

A busca pela interação vai se constituindo em meio às situações amigáveis como também em situações de rivalidades, que desencadeiam atitudes de provocação.

Ao voltar para a sala após o horário de parquinho, onde brincavam juntas, Yasmim vai até à mochila, pega um convite de aniversário que estava lá, diz, com tom provocativo, para a cuidadora e para as amigas que estavam próximas o seguinte:

Yasmim: - Olha, eu vou num aniversário!

Cuidadora: - Que legal!

Yasmim: - Vai ser no shoppingiiiiii!!!!

Charlotte: - Deixa eu ver!

Yasmim: - Não, não pode!

Eloísa se aproxima pondo o braço sobre o ombro de Yasmim e diz:

Eloísa: - Amiga, posso ver?

Yasmim prontamente põe o convite na mão de Eloísa. Victoria se aproxima de Eloísa, e as duas olham o convite juntas. Charlotte sai emburrada e se aproxima de outros colegas.

Num outro dia, no parquinho, enquanto as crianças brincam de fazer bolos no tanque de areia, Charlotte diz para Yasmim o que segue:

Charlotte: - Me empresta seu pratinho?

Yasmim: - Não.

Charlotte: - Me empresta, por favor?

Yasmim: - Não.

Charlotte, decidida e tomada de razão, puxa o pratinho da mão de Yasmim, que tenta segurá-lo com força, porém Charlotte consegue pegá-lo. Yasmim chora, e Charlotte olha para a amiga, devolve o pratinho para ela e pergunta: - Você é minha amiga?

Yasmim: - Não, eu não sou sua amiga. Você é amiga da Victória, e a Victória não é mais minha amiga.

O que incomoda Yasmim não é ficar sem o pratinho, mas o fato de Charlotte ser amiga de Victoria, com quem, no momento, está de laços cortados. Por isso, Yasmim não empresta o prato para Charlotte. Elas brincam juntas, são amigas; entretanto, ao mesmo tempo, provocam-se e criam rivalidades, e até inimizades, mesmo que momentâneas.

Nessas interações, há disputas por posse de objetos, às vezes por controle das brincadeiras ou ainda pela atenção do outro. Nas relações construídas, as crianças vão buscando formas de agrupamento que se estabelecem em meio nem sempre harmonioso. Os conflitos tornam-se constantes; às vezes, são capazes de ocorrer entre as próprias crianças, mas, em outras ocasiões, elas se queixam com os adultos, solicitando sua intervenção. Porém, nesses conflitos é que elas experimentam vários sentimentos e sensações com o outro. Suas expressões não se restringem à pronúncia de palavras, mas envolvem também trejeitos, olhares, dentre outras formas de linguagens, impregnadas de significados oriundos de seus mundos de vida. Seus discursos são atravessados de sentidos que vão muito além da simples fala. Nisso consiste a riqueza das relações entre as crianças e também entre os adultos que interagem com elas, pois é por meio do entrelaçamento de diálogos impregnados de sentidos e intenções que as crianças e os adultos vão se constituindo como sujeitos humanos (BAKTHIN, 2005). No entanto, os adultos pouco se permitem uma escuta mais sensível das crianças em interação com seus pares.

A organização da escola, em nome do cumprimento da rotina, pouco potencializa essas interações dialógicas existentes entre as crianças e as professoras. Percebe-se que a cobrança e o cumprimento dos tempos assumem um lugar importante. O tempo do olhar, do escutar, do observar, do dialogar atentamente com o outro se torna pouco vivido. Para as crianças, há um tempo específico para cada coisa, o qual precisa ser cumprido em nome da organização das atividades a realizar.

5 AS POSSIBILIDADES DAS DESCOBERTAS

Desde os primeiros dias, Victoria, Charlotte, Emile e Eloísa chegam com seus responsáveis, despedem-se com beijos, entram na sala, guardam suas mochilas e começam a interagir com os colegas. Exploram com curiosidade os objetos da sala, aproximam-se das outras crianças, conversam, propõem brincadeiras, andam pela escola de forma autônoma, questionam quando têm dúvidas sobre algo desconhecido e confortam os colegas que choram. Sentada próxima à Victoria, que estava enrolando sua boneca com um pano, a pesquisadora começa a conversar. Aos poucos, surge o assunto das crianças que não choram quando entram na escola:

Pesquisadora: – Você não teve vontade de chorar?

Victoria: – Não.

Pesquisadora: – Por quê?

Victoria: – Pra ajudar minha mãe.

Pesquisadora: – Como ajudar sua mãe?

Victoria: – Ela disse que era pra ficar aqui sem chorar, que ela vinha me buscar, eu e minha irmã [a irmã é do Infantil Cinco].

Victoria se mostra tranquila nos vários espaços da escola, transita por eles com segurança, independência e curiosidade. Diante de suas dúvidas, aproxima-se do adulto, seja da professora da sala, seja de outros profissionais que transitam pela escola, e faz suas indagações. Às vezes, parece satisfazer-se com as respostas, que são dadas de forma rápida e objetiva; outras vezes, demonstra expressão de dúvida, parecendo não entender direito a resposta. Assim, continua explorando esse espaço e, imersa em seu mundo, brinca, sendo capaz de transformar pequenos objetos, por vezes uma tampinha, uma pequena pedra, uma folha, em uma forma de entretenimento. Ela vai guardando os objetos, protegendo-os contra possíveis perdas. Eles ficam guardados no seu bolso, ou até mesmo aparecem suados, presos à palma de sua mão. Para Benjamin (2002, p. 107), a criança é colecionadora, pois “Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção”.

Benjamin (2002) nos provoca a pensar sobre essas peculiaridades da infância e sobre as inclinações que a criança possui ao dar significado a pequenos objetos, às vezes insignificantes aos olhos dos adultos. Ao observar essa singularidade, que é própria da infância, ele critica o pedantismo, que, desde o Iluminismo, segundo ele, é a mais rançosa especulação dos pedagogos que buscam objetos e materiais pelos quais as crianças não têm interesse. Ressalta que a fixação do pedagogo pela psicologia “[...] impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 103).

6 PARA PERMANECER, É PRECISO MUDAR HÁBITOS

Em uma tarde, a professora e a cuidadora levam as crianças para outroquinho, onde há areia, balanços e um campinho gramado. Nesse dia, a professora permite que as crianças tirem o tênis. Elas brincam livres, sorridentes e muito satisfeitas. Daniel tem vontade de fazer xixi e faz ali mesmo. Estabelece-se o seguinte diálogo:

Professora: - Daniel, por que você fez xixi aí?

Daniel: - Eu estou fazendo xixi no mato.

Pesquisadora: - Pode fazer xixi aí, Daniel?

Daniel: - Minha mãe fala que pode. Quando eu saio com ela e não tem banheiro, ela diz pra fazer xixi no mato.

Para Daniel, é indiferente fazer xixi no pátio ou no banheiro. Ele ainda não percebeu que existem ações que não podem ser feitas no pátio da escola. Esse fato, dentre outros evidenciados nos quais as crianças agem e falam a partir de suas experiências, revela o modo próprio de ser das crianças. Esses modos são caracterizados por sua cultura constituída nas experiências oriundas dos seus contextos sociais e familiares.

As crianças manifestam sua cultura por meio das mais variadas formas. Ao entrarem na escola, ainda não percebem que ali se priorizam os “bons hábitos”, que algumas palavras ditas ou gestos, os quais são comuns em seus ambientes familiares, podem causar espanto ou estranhamento às professoras. A escola vai

revelando-se um lugar de crianças “bem-educadas” e “bem-comportadas”. Para Debortoli (2008), dentro das divisões dos tempos e espaços, vão acontecendo exigências “quase naturais”, e as práticas corporais na educação infantil vão sendo controladas. Assim, crianças e adultos “[...] vão incorporando como formas ‘naturais’ de organização e expressão, sem que percebam os signos sociais que atravessam suas relações, ações e discursos” (DEBORTOLI, 2008, p. 106).

7 PARA PERMANECER, É PRECISO OBEDECER

À medida que as crianças param de chorar e se acostumam com a instituição, elas ficam menos fragilizadas diante dos conflitos. Os adultos se tornam mais autoritários e buscam a cada dia homogeneizar o grupo, não permitindo que as crianças se afastem dos colegas. É o momento de deixar claro que, nesse espaço, há regras, há horários, há um momento certo para cada coisa. Muitas crianças resistem a tais determinações e buscam descobrir formas de se esquivar, sobretudo em um contexto de novas mudanças, com a entrada da professora substituta³. Nos registros do diário de campo transcorridos durante o ano, constam vários momentos e falas que mostram a tentativa de fazer com que as crianças internalizem sua condição de aluno:

Professora substituta: – Só vai receber a agenda quem tiver sentado.

Professora substituta: – Todos sentados para ir embora. Só vou chamar quem tiver sentado.

Professora efetiva: – Vamos cantar! Quando cantam, eles conseguem ficar sentados.

Cuidadora: – Só vai para o parquinho quem tiver sentado.

Professora substituta: – Só vai participar da apresentação quem se comportar e quem souber ouvir.

Cuidadora: – Só vai receber o lanche quem tiver sentado.

Professora substituta: – Emile! Troca de mesa. Você está conversando muito aí.

Professora substituta: – A criança não pode faltar à escola, senão esquece todas as regras e os limites. Quando falta, demora a entrar no ritmo de novo. Olha o caso de Nicolas, até hoje pede pela mãe. Também ele vive faltando.

Professora efetiva: – Agora chega, você vai ficar sentada sem brincar! [referindo-se à Brenda após inúmeros pedidos para que ela se unisse ao grupo].

Tais falas nos revelam que as primeiras experiências das crianças com a educação infantil começam a ser efetivadas para que elas assumam outro papel social “adaptado” à vida escolar. Isso significa que, desde muito pequenas, as crianças devem obedecer às regras e internalizar que ali há uma organização dos tempos e dos espaços à qual eles precisam se enquadrar. Para permanecer ali, é preciso ouvir, falar na hora certa e, principalmente, internalizar os momentos adequados para cada atividade.

³ Nos momentos que antecedem a sua licença de gestação, a professora da turma tem a possibilidade de compartilhar algumas experiências com a professora substituta.

Diante dessas exigências, que são inerentes à cultura escolar, as crianças vão reagindo na tentativa de fazer com que as culturas infantis se infiltrem nas culturas escolares. Essas reações, na maioria das vezes, acontecem em forma de resistência às determinações feitas pelos adultos. Isso fica explícito quando a cuidadora avisa previamente que, se alguém não obedecer, passa a ser o último a sair para o parquinho. Durante a aula dirigida no parquinho, Maria e Charlotte fogem o tempo todo para os brinquedos, precisando de inúmeros pedidos para que voltem a atenção para a aula.

De volta à sala para guardar os pertences e retornar ao parquinho, a cuidadora diz o seguinte para Charlotte e Maria:

Cuidadora: – Vocês obedeceram?

Maria, fazendo jeito dissimulado, diz:

– Meu aniversário vai ser de Barbie.

Cuidadora: – As duas podem sentar, vão ser as últimas a sair da sala.

Assim como a fala de Maria, ao tentar desviar a atenção da professora para suas “desobediências”, são recorrentes outras situações em que as crianças vão experimentando outros comportamentos, buscando se desviar do que é solicitado. Nesses casos, as resistências, as descobertas e as formas de permanecer estão interligadas. Elas resistem às determinações descobrindo novas maneiras de permanecer nesse espaço.

Porém, as fugas das crianças provocam irritabilidade e cansaço na professora e na cuidadora. Elas são repetitivas na insistência de que as crianças devem aprender as regras da escola. Para isso, usam algumas falas como estas: “Vou contar até três!”, “Se não fizer... não vão para o parquinho!”, “Quem não ficar quieto será o último a sair da sala!”. No final do dia, mostram-se cansadas e se queixam de que as crianças ainda não sabem fazer o que é proposto.

8 A IMPORTÂNCIA DE ACOLHER AS CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo “acolhimento”, segundo o dicionarista Aurélio Ferreira Buarque de Holanda, remete-nos a dois sentidos: um é dar acolhida, agasalhar, hospedar, abrigar, sugerindo a ideia de proteção e amparo; o outro significado do termo acolhimento aponta para o sentido de receber, admitir, aceitar, dar crédito, dar ouvidos, considerar o outro que chega (ACOLHIMENTO, 2004, p. 4). Portanto, acolher a criança na instituição é receber e reconhecer na criança suas singularidades e suas potencialidades. Nesse processo, o que se evidencia é a atitude incondicional de aceitação do outro, sem julgamento prévio, capaz de promover mútuas aprendizagens. Para o lexicógrafo Francisco da Silveira Bueno, “A origem do termo acolhimento vem do verbo acolher, que se origina do termo latino *colligere*, que significa colher” (ACOLHIMENTO, 1968, p. 52).

Acolher, colher, por conseguinte, é uma experiência, um acontecimento que nos envolve, mexe conosco e nos sensibiliza, assim como nos move, desvelando o eu e o outro na relação. A palavra experiência remete à ideia de um acontecimento que se dá nas relações entre as pessoas, que requer escuta e atenção entre o eu e o outro. Como diz Agamben (2008, p. 44), “[...] a experiência é definitivamente

algo que se pode apenas fazer e jamais ter. Sendo assim por mais que se tenha informações sobre algo, não se pode dizer que tenha experiência sobre aquilo”.

Nesse sentido, não basta a convicção de que sabemos sobre as crianças e suas infâncias a ponto de termos a pretensão de que é muito simples recebê-las e fazê-las se acostumar com a escola. Anos de trabalho com as crianças não nos garantem o acúmulo de experiências sobre elas e sobre como lidar com suas chegadas e suas permanências nos espaços escolares. A experiência é algo vivido que se entrelaça “[...] entre o conhecer, o agir e o sentir” (PASSOS; PEREIRA, 2011, p. 15).

Para Larossa (2004), as infâncias e as crianças entendidas como um outro não são o que já sabemos, mas são o que ainda não sabemos; não saber pressupõe a busca pela descoberta. É na experiência com o outro – e aqui não se deve limitar a pensar somente na experiência entre o adulto e a criança, mas também entre a criança e seus pares ou também entre os adultos – que esse outro é desvelado. No entanto, essa descoberta implica reconhecer no outro o seu valor, a sua potência e a sua alteridade.

Larrosa (2004) enfatiza a alteridade existente na infância. Para ele, essa alteridade “[...] é algo muito radical: nada mais, nada menos que a absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2004, p. 185).

Por sabermos tão pouco sobre as crianças e suas infâncias com suas absolutas heterogeneidades, elas muitas vezes escapam das lógicas dos adultos e resistem aos lugares que lhes são reservados. Por isso, conviver com as crianças exige uma abertura para reconhecer suas capacidades e os sentidos que atribuem a cada acontecimento. Exige a abertura de um lugar em nós, em meio às nossas crenças cristalizadas de que conhecemos as crianças, que sabemos o que elas querem e do que necessitam. Não obstante, essa abertura exige escuta atenta para seus olhares, seus gestos e para as suas palavras que nos parecem simples ou insignificantes. Para Larrosa (2004, p. 186), “As palavras simples são as mais difíceis de escutar. Logo acreditamos que as entendemos e imediatamente, sem ouvi-las, as abandonamos e passamos para outra coisa”.

A escuta das palavras das crianças, as quais para nós parecem simples ou às vezes sem importância, está, na verdade, carregada de sentidos. Propor uma experiência com as crianças e suas infâncias requer estar atento a essas pequenas narrativas, a esses fragmentos ou sussurros que ecoam na nossa convivência com elas.

A experiência defendida por Benjamin (2002) aponta para a valorização do que é simples, porém repleto de significados, os quais muitas vezes não são percebidos pelas pessoas tomadas pelo dinamismo, pela pressa, pela falta de tempo, pela busca incessante pelo agir e produzir. Os indivíduos já não se permitem olhar, ouvir e perceber sensivelmente o outro. Essa busca incessante pelo agir e produzir ofuscou as relações de um convívio dialogado e experienciado.

Benjamin (2002) instiga-nos a ter essa experiência vivida com o outro, resgatando ações que parecem já não ser importantes para os indivíduos, como a escuta atenta e o diálogo. Seus escritos provocam em nós o reconhecimento do valor das coisas simples e pequenas, como a criança que reconhece, nos fragmentos, nos restos, o valor grandioso que tal coisa possa ter. Isso nos leva a pensar que as experiências com as crianças se dão naquilo que muitas vezes parece inútil e sem

sentido para nós. O exercício dessa experiência de ver o que é aparentemente pequeno e insignificante consiste no processo de acolhimento, um processo que nos integra, que nos afeta, que nos toca, que nos move e que nos tira de uma zona de conforto. Entretanto, o acontecimento de tal experiência

[...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2004, p. 160).

Acolher permanentemente as crianças pressupõe reconhecimento e escuta às suas diferentes linguagens, seja nas interações que estabelecem com o outro, seja nos momentos de brincadeira que vivenciam. Uma escuta que percebe a cada dia uma novidade, uma surpresa, uma descoberta de significados antes não percebidos, constituindo uma relação em que não há o que sabe mais e na qual não existe uma única verdade sobre a criança.

A antropologia ressalta que as crianças não são meros receptáculos de papéis e funções; ao contrário, são atores sociais capazes de atuar na sociedade, recriando-a a todo o momento (COHN, 2009). Nesse sentido, os estudos da antropologia nos trazem algumas contribuições para entender melhor as diferentes infâncias constituídas a partir de vivências dentro de culturas distintas ou dentro de diferentes classes sociais. Assim, o modo de ser de uma criança ribeirinha, cigana, índia, branca, negra, rural ou urbana vai variar de acordo com as práticas sociais ali produzidas. Essa visão contribui para se pensar a criança além dos conceitos biológicos e psicológicos que historicamente nortearam e ainda norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil.

De acordo com Sarmiento (2004, p. 28), o tempo da criança não é linear: “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido [...]”. Assim, as crianças vão criando, em suas experiências, situações que envolvem práticas ritualizadas, propostas de continuidade ou rupturas que logo são resolvidas. Tal eixo, denominado de reiteração, ficou fortemente evidenciado durante a pesquisa. As práticas se manifestam em falas como esta: “Eu vou ser pai, você vai ser o filho”. As propostas de continuidade são percebidas quando falam o seguinte: “Depois do parquinho, vamos brincar de carrinho”; as de ruptura, igualmente, como no caso de Yasmim, que, com frequência, diz para Charlotte: “Eu não quero mais ser sua amiga, não quero mais brincar com você”, embora, minutos depois, estejam juntas, partilhando outras vivências e outras brincadeiras.

Mudar formas de vida, sair de uma situação para outra, sair de um lugar conhecido para outro desconhecido, como no caso das crianças pesquisadas, pressupõe um ato de passagem ou, conforme destaca DaMatta (2011), significa um “ritual de passagem”. Para DaMatta (2011, p. 10), “[...] falar em vida social é falar em ritualização [...]”, pois a vida em sociedade é dinâmica e composta por vários ritos que marcam as relações humanas.

No caso das crianças que adentram uma estrutura organizacional diferente daquela vivida na sua família, torna-se fundamental pensar os ritos de passagem como referência importante para o acolhimento das crianças na educação infantil, observadas suas etapas relacionalmente articuladas. Tendo como horizonte os estudos do antropólogo Van Gennep (2011) sobre os ritos de passagem, os ritos liminares (margem) correspondem ao tempo de conhecer o novo. No caso de nossa pesquisa, dizem respeito à necessária aproximação entre família e escola e à apresentação à criança das possibilidades do novo espaço onde irá interagir. Os ritos preliminares (separação), por sua vez, são os vividos no momento de chegada das crianças à instituição, quando ocorre a separação propriamente dita entre a criança e a sua família, para assim fazer parte de um novo contexto. Os ritos pós-liminares (agregação), por fim, referem-se às mais variadas formas de as crianças agregarem novas experiências para permanecer nesse novo espaço, como observamos nas diferentes estratégias por elas utilizadas para se integrarem e permanecerem, de forma menos conflituosa, na instituição.

A pesquisa evidenciou que, nesse ritual de passagem, o rito preliminar (separação) é o ponto forte dessa transição. A instituição pesquisada ainda estava ligada a uma tradição pedagógica baseada no conceito de que a criança precisa ser “adaptada”. Nessa “adaptação”, espera-se que ela se comporte de forma “tranquila”, sem resistência em lidar com a separação da família nos primeiros dias letivos. Os ritos liminares e pós-liminares são praticamente invisibilizados pelos adultos, já que outras experiências não foram potencializadas na acolhida às crianças, conforme pudemos observar no decorrer da investigação.

Planejar com zelo a permanência das crianças na instituição pode tornar uma experiência menos sofrida e mais significativa tanto para as crianças quanto para os adultos. O momento de separação da família traz para muitas crianças rupturas e dores, pois elas passam a conviver em um lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas. Nessa passagem, torna-se fundamental dar maior atenção ao modo como as crianças reagem à importância de estabelecer novos vínculos para além de seus contextos de vida. Assim, cada criança deve ter a possibilidade de conhecer, juntamente com a família, esse novo espaço que passará a frequentar e a conviver com os adultos, antes mesmo do início do ano letivo.

Como ressaltam DaMatta (2011) e Van Gennep (2011), a vida social pressupõe constantes passagens. Portanto, a instituição de educação infantil, apreendida como lugar social, está repleta de passagens, seja das crianças para outras turmas, outros anos, outros segmentos, seja ainda para outras escolas ou outros professores. Diante desse contexto, há de se considerar que, nas várias passagens vividas, deve ser privilegiado o acolhimento das crianças, pensando-o nos diferentes tempos e espaços da educação infantil.

Se, nas primeiras experiências na educação infantil, identificamos resistências, estratégias de permanência e descobertas produzidas pelas crianças, é porque tais manifestações são utilizadas como dispositivos para atenuar um sentimento de perda e/ou separação que muitas delas deixam transparecer. Compreender melhor como as crianças se sentem diante do desconhecido, da novidade que a vida lhes impõe é um passo importante para a efetivação de um trabalho educativo que leve em consideração as peculiaridades das culturas infantis, sem as quais não seria possível conhecer os dispositivos afetivos e simbólicos que

as crianças colocam em cena durante a sua entrada e permanência na instituição (SARMENTO, 2007).

REFERÊNCIAS

- ACOLHIMENTO. In: AURÉLIO, Ferreira Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004. p. 4.
- ACOLHIMENTO. In: BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do tupi-guarani*. São Paulo: Saraiva, 1968. p. 52.
- ADAPTAÇÃO. In: AURÉLIO, Ferreira Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004. p. 48.
- ADAPTAÇÃO. In: BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico prosódico da língua portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do tupi-guarani*. São Paulo: Saraiva, 1968. p. 77.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/9eQGNg>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMATTA, Roberto. Apresentação. In: VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento funerais, estações, etc*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 10.
- DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação infantil: enfoques e diálogos*. Campinas: Papirus, 2011. p. 53-65.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo da educação infantil. *Paideia*, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 79-109, jan./jun. 2008.

GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem*: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hostilidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES, Maria Helena. *Adaptação escolar*: diagnóstico e orientação. Petrópolis: Vozes, 1976.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Artes do sentir, artes do dizer: introdução. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; FERREIRA, Rita Marisa Ribes (Org.). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 13-20.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Rev. Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni V. (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.